

Conseil fédéral

A0304-CFW-039

L'alternance Pour qui et avec qui, mais surtout comment ?

Décembre 2003

- **Siège social** : 320, rue St-Joseph Est, bureau 100, Québec (Québec) G1K 9E7
- **Bureau de Montréal** : 9405, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H1L 6P3

Tél. : (418) 649-8888
Tél. : (514) 356-8888
fse@csq.qc.net

Télec. : (418) 649-1914
Télec. : (514) 356-3039

Le ministère de l'Éducation procède actuellement à la révision du dossier de l'alternance travail-études (ATE). Une conseillère pédagogique et conceptrice de plusieurs adaptations de programmes de formation professionnelle en formule d'alternance travail-études a été mandatée par la direction générale de la formation professionnelle et technique afin d'apporter des recommandations pour fins de modifications et de procéder à la réécriture du matériel de soutien aux enseignantes et enseignants. Depuis décembre 2002, le ministère a effectué un certain nombre de recherches ainsi que plusieurs consultations auprès des différents organismes intéressés par le dossier. La Fédération a d'ailleurs participé à une séance de consultation le 18 juin 2003. Sur un aspect plus technique, les conseillers de la Centrale et de la Fédération affectés à ce dossier ont aussi été consultés dans la semaine précédant la rencontre du 18 juin.

La révision de la formule d'alternance se veut plus approfondie. Elle y va autant sur les aspects pédagogiques que sur les fondements mêmes de la formule, le financement, l'approche partenariale avec les entreprises ainsi que l'aménagement de la tâche des enseignantes et enseignants qui auront choisi d'évoluer en alternance.

L'échéancier de travail du MEQ

Le ministère entend procéder rapidement. L'élaboration des recommandations à acheminer au ministre sera terminée pour le 20 décembre 2003. L'écriture des nouveaux guides d'accompagnement s'effectuera durant l'hiver 2004 et on prévoit une tournée des commissions scolaires pour le printemps 2004. Cette tournée aura pour objectif de sensibiliser les enseignantes et enseignants sur l'alternance et de présenter le nouveau matériel pédagogique. Cependant, lors d'une autre rencontre tenue le 2 octobre 2003, la Fédération a obtenu une seconde fenêtre de consultation qui aura lieu au début du mois de décembre. Cette dernière aura donc pour objectif de compléter les travaux de consultation auprès du ministère et faire connaître les positions de la Fédération en matière d'alternance travail-études. L'objectif de cette étude est de relever les éléments problématiques rencontrés dans l'application de la stratégie pédagogique et d'identifier les correctifs nécessaires que la Fédération pourra soumettre au ministère dans le cadre de ses travaux.

La base des travaux

« Les stages en formation professionnelle constituent des compléments à une formation qui se donne, pour l'essentiel, en institution. L'alternance suppose un mouvement de va-et-vient beaucoup plus substantiel entre le milieu de l'enseignement et du travail. La formation en alternance suppose des stages plus

fréquents, plus longs et exige de l'entreprise un engagement plus important¹ » (Forum pour l'emploi, 1992).

Les dernières positions prises par la Centrale en lien avec l'encadrement des stages remontent au Conseil général des 29, 30 et 31 mai 2002, à Montréal. Des recommandations relativement à la revendication d'une politique gouvernementale sur les stages en milieu de travail ont été adoptées².

Des orientations avaient été prises lors de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique organisée par la CSQ et tenue à Montréal les 9 et 10 novembre 1999. Un atelier était spécifiquement consacré à l'alternance travail-études. De plus, une recherche du CRIRES a été effectuée par messieurs Laurier Caron et Christian Payeur en 2002. Cette recherche a permis de faire la lumière sur l'ensemble de la problématique entourant la question des stages en milieu de travail. Les décisions du Conseil général découlent de ces travaux.

Les recommandations apportées dans ce document se veulent complémentaires aux recommandations adoptées en Conseil général, touchant de façon plus spécifique des questions propres aux pratiques d'alternance observées dans les centres de formation professionnelle. Ces recommandations font aussi l'objet d'une coordination avec la Centrale dans le cadre de travaux effectués par la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC), celle-ci ayant exprimé le souhait d'émettre son opinion sur le sujet.

Enfin, la présente étude s'appuie sur des consultations effectuées auprès de neuf syndicats affiliés. Le choix des syndicats a été fait en fonction de la présence d'une ressource affectée majoritairement aux dossiers de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle et de façon à couvrir l'ensemble des programmes de formation dispensés selon un modèle d'alternance. Certaines enseignantes et certains enseignants et des directions de centres ont aussi été directement consultés. Cette consultation a permis de relever certains constats et de dégager le cadre des recommandations apportées dans ce document.

Les travaux de consultation, de recherche bibliographique, d'analyse et d'écriture ont été réalisés en collaboration avec M. Alain Trudeau, étudiant de maîtrise en didactique en enseignement en formation professionnelle à l'Université Laval.

¹ Typologie usuelle des stages : le stage d'orientation, le stage d'observation, le stage d'intégration, le stage d'exécution et d'apprentissage.

² A0102-CG-DÉC-04.

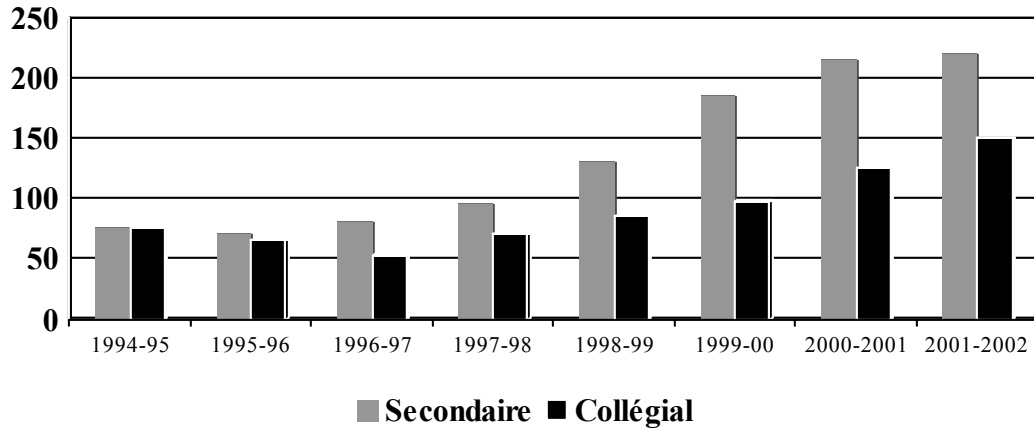
L'émergence de l'alternance

Le ministère de l'Éducation a défini l'alternance travail-études comme étant « une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation dans les centres de formation et des périodes de stages en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études » (MEQ, 1995). Depuis une vingtaine d'années, les relations entre le milieu éducatif et le milieu de l'entreprise ont augmenté de façon significative. La technologie évolue rapidement, ajoutée à un contexte économique changeant en ce qui concerne la mondialisation des marchés qui exige continuellement de nouvelles dispositions et de nouvelles compétences de la part de la main-d'œuvre. Dans le but d'adapter la formation professionnelle et technique aux besoins du marché du travail, le ministère de l'Éducation privilégie depuis quelques années la formule de l'alternance. Il y a formation en alternance lorsqu'un établissement de formation et une ou plusieurs entreprises participent à l'apprentissage d'un élève (Bertrand, CSQ, 2000).

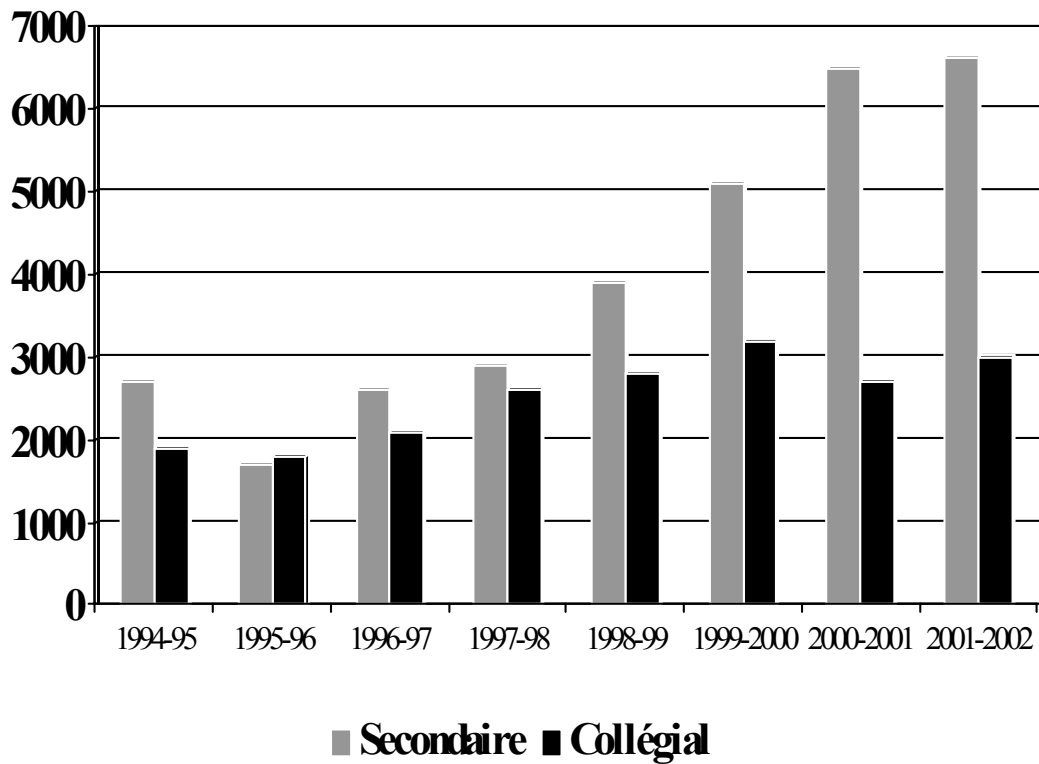
Alors qu'elle est bien enracinée dans plusieurs pays européens, l'alternance tarde à s'implanter de ce côté de l'Atlantique. Au Canada, l'Université de Waterloo en Ontario fut la première institution, en 1957, à adopter cette stratégie éducative pour un programme de génie. Au Québec, c'est l'Université de Sherbrooke qui est à l'origine de la première expérience d'alternance en 1966 (Mazalon, 1994). À partir de 1987, diverses expériences vont être soutenues dans les écoles secondaires dans le cadre des programmes destinés aux élèves en difficulté, le Programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). L'alternance se développe donc initialement aux deux pôles du système éducatif.

En formation professionnelle au secondaire et au collégial, c'est en 1986 que le développement de l'ATE est fortement stimulé par des subventions fédérales (ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, 1994). « Cette initiative du gouvernement a été fortement motivée par l'augmentation du chômage chez les jeunes et par le développement de l'alternance dans les pays industrialisés » (Landry et al, 2002). En 1994, le gouvernement fédéral met fin à ce programme de financement et en 1998, le gouvernement québécois prend finalement le relais en créant son propre programme de financement : le Programme québécois de soutien financier pour l'alternance travail-études. Après avoir connu une baisse d'effectifs entre 1994 et 1996, due en partie à des problèmes de financement, nous assistons à une hausse constante du nombre de programmes en formation professionnelle et technique ayant intégré l'approche de l'alternance ainsi que des effectifs.

Évolution du nombre de programmes en alternance au Québec



Nombre d'inscriptions en ATE au secondaire et au collégial



Les avantages de la formation en alternance sont nombreux. Les élèves peuvent ainsi connaître et se familiariser avec les exigences du milieu du travail. Ils peuvent expérimenter le savoir appris en établissement dans une situation réelle, préciser, voire confirmer leur projet de carrière. Les établissements d'enseignement en profitent également car la formation en alternance favorise la mise à jour et l'adaptation des programmes d'enseignement aux réalités du marché du travail. De plus, elle facilite le perfectionnement du personnel enseignant. Pour les entreprises, l'alternance ouvre une porte au recrutement de personnel qualifié qui satisfait davantage aux exigences du marché du travail, ce qui résulte par une diminution des coûts de gestion du personnel. « Pour les jeunes, l'alternance peut représenter un élément convaincant de revalorisation de la formation professionnelle et un soutien non négligeable à leur insertion sur le marché du travail » (Caron, 2002).

La Centrale a reconnu la pertinence des stages en milieu de travail et s'est inscrite dans une démarche favorisant la réalisation de stages autant en entreprise que dans les établissements d'enseignement, dans la mesure où les conditions d'exercice et d'encadrement soient négociées dans une perspective de formation (A0102-CG-DEC-04, 25.1). De plus, on a exigé du gouvernement une politique sur les stages de formation en tenant compte du fait que les établissements d'enseignement envoient des stagiaires en milieux de travail et que l'ensemble des établissements représentés par la Centrale accueillent des stagiaires (A0102-CG-DEC-04, 25.2).

Les finalités de l'alternance

Dans le concept de l'alternance, si les rapprochements des termes théories-pratiques mettent davantage l'accent sur les formes particulières que peuvent prendre les apprentissages sur le plan pédagogique, les formulations travail-études et travail-formation suscitent surtout des rapports entre l'économie et l'éducatif. Ainsi, selon les termes employés, il est utile de distinguer des types d'alternance en établissant les finalités qui sont rattachées aux périodes passées en entreprise.

Trois types d'alternance sont identifiés dans le « stagiogramme » produit par le ministère de l'Éducation :

- Les stages ATE d'insertion visent à l'acquisition d'attitudes et de connaissances d'un ensemble d'habiletés ou de compétences requises pour entrer et s'adapter au marché du travail (Bourassa et Dupont, 1994). Ce type de stage de niveau secondaire a pour but d'offrir aux élèves, inscrits dans les Programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), de développer leur employabilité. Il ne vise pas tant l'acquisition de compétences propre à une fonction de travail, mais « il cherche à favoriser chez les

stagiaires la découverte progressive de leur capacité d'autonomie en ce qui concerne des situations concrètes et leur intégration dans un collectif de travail » (Schwartz, 1994).

- Les stages ATE d'acquisition de compétences professionnelles ont pour objectif d'aider l'élève à acquérir en milieu de travail une ou plusieurs compétences professionnelles prévues dans le programme d'études, c'est-à-dire l'acquisition de compétences qui n'ont pas déjà été apprises en classe théorique. « L'un des mérites de ce type d'alternance a été de réapprendre que la plupart des savoirs et des savoir-faire mis en œuvre dans les situations professionnelles se développent par la pratique. C'est à travers cette pratique que les connaissances scolaires cessent d'être une série d'énoncés ordonnés de manière plus ou moins cumulative, »... « conférant à l'individu la capacité de faire face à des situations variées et d'acquérir une plus grande autonomie professionnelle » (CEREQ et OCDE, 1994).

Bien que le stagiaire ait un statut d'élève et ne reçoive habituellement pas de rémunération, l'apprentissage des compétences doit cependant être fait dans un contexte lié à la production. Donc, de façon globale dans un projet d'alternance visant l'acquisition de compétences en milieu de travail, le processus de formation est élaboré de façon à effectuer certaines parties du programme d'études en entreprise. Le programme d'études doit être complété dans le même échéancier que si celui-ci était dispensé selon le modèle théorique traditionnel. Dans ce contexte, la définition du contenu du stage, la supervision et l'évaluation sont de la responsabilité première de l'institution d'enseignement. Il s'agit du modèle privilégié en formation professionnelle.

- Les stages ATE de transfert et d'intégration (ou enseignement coopératif), doivent permettre à l'élève de s'intégrer aux activités régulières d'une entreprise et de mettre en pratique des compétences professionnelles du métier ou de la technique déjà acquises en établissement scolaire. Le stage est considéré comme une expérience de travail plutôt qu'un moment de formation proprement dit, puisqu'il vise l'expérimentation dans des situations réelles en milieu de travail, de savoirs déjà totalement acquis et évalués en classe.

Dans ce type de projet d'alternance, le processus de formation est élaboré de façon à dispenser le contenu du programme d'études en institution et à ajouter des périodes de transfert et d'intégration en intercalant des stages longs en milieu de travail lorsque les élèves sont en mesure d'effectuer des fonctions de travail. La durée des stages s'effectue en alternance avec les périodes en établissement et est donc ajoutée à la durée prévue du programme d'études. De plus, le stagiaire a un statut de travailleur tenant compte de sa rémunération dans l'entreprise. Dans ce contexte, la définition

du contenu du stage, la supervision et l'évaluation sont de la responsabilité première de l'entreprise.

Alternance et partenariat

L'un des défis de l'alternance évoqué dans la plupart des recherches est de faire en sorte que le milieu éducatif s'allie avec des partenaires extérieurs, souvent des entreprises, pour faire alterner des périodes de formation et des périodes pratiques qui influencent sur les apprentissages des élèves (Clénet et Gérard, 1994 ; Geay, 1998). L'apprentissage par alternance n'est pas la juxtaposition de deux formations mais l'intégration organisée de deux systèmes aux logiques différentes, celui de l'école et celui de l'entreprise. « Pour être pleinement efficace, l'alternance éducative nécessite une construction d'un véritable système interface entre l'école et l'entreprise » (Geay, 1998). Le terme de partenariat est aujourd'hui fort utilisé. On entend souvent de « l'à-peu-près » dans le vocabulaire (réseaux, coopération, collaboration, *etc.*). Cela nous amène à constater que parfois le mot partenariat apparaît comme une facilité de langage qui dispense de s'interroger sur la position propre de chaque acteur ou de chaque partenaire.

« Partenariat » est un terme récent. Il n'entre dans le Petit Larousse illustré qu'en 1987, contrairement à partenaire dont l'origine remonte au XVII^e siècle, de l'anglais « partner » ou de l'ancien français « parconier ». Dans sa définition du partenariat, Zay (1994) ne manque pas de signaler que l'apparition de ce terme en éducation se situe dans le cadre d'un changement de conception et de rôles entre les établissements d'enseignement et organismes de leur environnement. Rappelons que le sens étymologique du terme renvoie aux notions de partage, de séparation et de division, donc de la présence à la fois d'une division et d'une association (Mérini, 1993). Elle y révèle une invitation des autres agents sociaux à jouer des rôles plus actifs dans le système éducatif. « Il ne s'agit pas de « pédagoguer » l'entreprise, ni de faire du tuteur une enseignante ou un enseignant, il ne s'agit pas non plus de soumettre l'exigence de formation à la seule rentabilité économique » (Schneider, 1999).

Même s'il devient difficile de fournir une définition unique et précise qui puisse caractériser cette nouvelle forme de rapport entre les organisations, « le partenariat résulte d'une entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives » (Landry, 1994). Pour être véritablement actif, le partenariat suppose d'abord la reconnaissance de l'autre ou des autres comme pairs. Le partenariat au niveau collégial et au niveau secondaire diffère considérablement quant à la manière de concrétiser l'alternance.

Au collégial, les stages dans le système coopératif favorisent le transfert de compétences et l'intégration progressive au marché du travail. L'élève va acquérir une expérience de travail liée à son domaine d'études, ce qui lui permet de confronter ce qu'il a appris en classe à la réalité. Il s'agit donc de l'intégration des savoirs considérés comme acquis dans un établissement d'enseignement avant le stage. Ces stages ne modifient pas le programme d'études. Ils s'y ajoutent ou s'intercalent entre les sessions d'études. Le contenu des stages est déterminé par l'entreprise et l'élève choisit les postes qui l'intéressent au moment d'une période d'affichage dans l'établissement d'enseignement. Par la suite, l'entreprise procède à une entrevue et choisit son candidat. L'établissement scolaire devra cependant approuver le choix selon le niveau de préparation de l'élève. C'est l'entreprise qui évalue la performance du stagiaire, alors que le collège, souvent à distance, n'assure qu'un suivi afin de remettre un rapport de déroulement à l'entreprise.

En formation professionnelle, le développement des partenariats est assez différent de l'enseignement coopératif. L'alternance pratiquée en formation professionnelle oblige l'acquisition partielle ou totale en entreprise de compétences de certains modules prévus dans le programme de formation (MEQ, 1995). Toutefois, le stage demeure sous l'autorité de l'établissement scolaire. D'ailleurs, la récente Politique d'évaluation des apprentissages parue le 28 octobre 2003 confirme cette orientation vers l'alternance d'acquisition pour la formation professionnelle.

« La sixième orientation précise les responsabilités des différents partenaires en éducation. Dans un contexte de collaboration avec des partenaires, par exemple au cours des activités de formation en entreprise ou d'une formation en alternance travail-études, l'enseignant doit recueillir, auprès du répondant en entreprise, de l'information sur le développement des compétences de l'élève afin de fournir aux stagiaires une rétroaction constructive.

La responsabilité de l'évaluation pour la reconnaissance d'une compétence revient à l'enseignant. Son jugement doit s'appuyer sur des données validées, fournies par l'entreprise, et sur ses propres observations. Le rôle de l'enseignant en évaluation des apprentissages est donc majeur et essentiel. Il l'exerce pendant la formation, dans ses relations avec des partenaires et au moment de l'évaluation aux fins de la sanction (MEQ, 2003). »

L'évaluation des apprentissages demeure donc sous l'autorité du centre mais se réalise conjointement avec l'entreprise, à la suite d'une négociation préalablement prévue dans le plan de formation. Le Conseil général a d'ailleurs

exigé du gouvernement l'établissement d'un protocole cadre d'entente et d'un contrat type entre un établissement d'enseignement et une entreprise qui permettraient la négociation des droits et devoirs respectifs des acteurs concernés par les stages en milieu de travail.

Du côté des centres de formation professionnelle, l'alternance travail-études est encore, dans plusieurs cas, l'affaire d'une enseignante ou d'un enseignant ou tout au plus, celle de quelques enseignantes et enseignants qui se chargent de l'ensemble des étapes de création des partenariats. Dans quelques centres où le volume d'alternants le permet, l'ensemble des tâches d'encadrement est assumé par un seul responsable que l'on nomme responsable des stages pour tous les élèves en alternance. Les étapes inhérentes à la structure organisationnelle sont nombreuses : les pourparlers avec les entreprises pour trouver les lieux de stages, la définition du contenu des stages, la préparation des élèves, la préparation du personnel de l'entreprise impliquée, le soutien aux entreprises afin d'assurer un encadrement approprié des stagiaires, le suivi et l'évaluation des stages. Cette formule est donc exigeante et comporte des risques en ce qui a trait à la qualité de la formation, surtout si les périodes dans les entreprises remplacent des modules du programme. En contrepartie, elle permet au centre de garder le contrôle sur la formation dans les entreprises.

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer les attitudes réfractaires à l'alternance chez les partenaires appelés à s'y engager. La somme de travail que nécessitent l'organisation et l'application du partenariat est plutôt considérable. En effet, parce qu'elle met ensemble des partenaires qui ont des cultures différentes, l'implantation du partenariat est un processus long et complexe. Il faut aussi mentionner que certaines entreprises ne sont pas en mesure de participer activement à la formation des élèves, à moins d'être soutenues par l'État. On pense en particulier aux très petites entreprises qui ont peu de personnel et une rentabilité souvent trop précaire pour s'engager dans de telles activités. Or, les entreprises de ce type sont nombreuses au Québec. Le texte de Rousseau et La Pierre (1999) mentionne, sans fournir de données, que les petites entreprises (62 %) et les moyennes entreprises (17 %) seraient les plus grandes collaboratrices des centres de formation professionnelle dans le cadre de la formation en alternance.

Le financement de l'alternance

Le soutien offert aux commissions scolaires³

Le ministère de l'Éducation a prévu dans les règles budgétaires de fonctionnement une mesure de soutien financier pour les commissions scolaires qui désirent organiser un ou des programmes de formation menant à un diplôme

³ MEQ, règles budgétaires pour l'année scolaire 2002-2003 (annexe III).

d'études professionnelles (DEP) ou à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) en alternance travail-études. Cet ajustement s'ajoute au financement de base prévu pour chaque programme de formation. Il sert normalement à couvrir les dépenses supplémentaires occasionnées par l'alternance, notamment celles relatives aux activités additionnelles faites par les enseignantes et enseignants. Bien sûr, il ne s'agit pas d'une enveloppe fermée et dédiée au financement des programmes en alternance.

- Un montant initial non récurrent de 10 000 \$ est alloué pour l'adaptation associée au démarrage de chaque programme selon la formule d'alternance. Annuellement, un montant de base est prévu pour chaque groupe d'élèves en alternance. Le barème de l'allocation supplémentaire est défini selon les paramètres suivants :

Montant annuel de base

Nombre d'élèves en ATE	Montant annuel de base
De 15 à 30 élèves	15 000 \$
De 31 à 50 élèves	30 000 \$
De 51 à 100 élèves	45 000 \$
De 101 à 150 élèves	60 000 \$
De 151 à 200 élèves	75 000 \$
Plus de 200 élèves	90 000 \$

De plus, un montant supplémentaire de 150 \$ est ajouté pour chaque élève à temps plein, sanctionné au programme de formation.

Soutien financier offert aux entreprises

- Le Crédit d'impôt remboursable pour la formation (CIRF) est un allégement fiscal qui a été instauré pour encourager les entreprises à investir dans la formation de la main-d'œuvre. Ainsi, cette mesure incite l'employeur à investir dans la formation de son personnel ou encore à participer à certains programmes de formation de la main-d'œuvre.

Peu importe que l'entreprise soit assujettie aux prescriptions de la loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (loi 90), que le stage soit issu d'un programme d'Emploi-Québec ou du ministère de l'Éducation, l'entreprise peut bénéficier de cette mesure. Cet allégement fiscal diffère selon le statut de l'entreprise. Si l'entreprise est incorporée, l'allégement fiscal est de 40 % et si l'entreprise est enregistrée, il est de 20 %. De plus, le solde des frais qui découlent de l'accueil d'un stagiaire devient admissible aux fins de contribution du 1 %. Afin de faciliter la tâche aux entreprises,

l'établissement scolaire se charge, au nom des entreprises, de la déclaration des stagiaires au ministère du Revenu. Cependant, depuis le 27 juin 2003, le gouvernement a diminué le niveau de l'aide fiscale de 25 %. En effet, le taux de crédit d'impôt de 40 % attribué aux entreprises incorporées passe à 30 % et celui de 20 % offert aux sociétés est réduit à 15 %⁴.

- En vertu des prescriptions de la loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (loi 90), un employeur qui accueille un stagiaire issu d'un établissement d'enseignement est éligible à un remboursement des frais encourus pour les activités de stages. C'est-à-dire qu'il y a une clause dans la loi qui stipule que l'employeur sera acquitté intégralement pour toutes les dépenses encourues pour l'accueil d'un stagiaire. Cela inclut le salaire du stagiaire pour les stages coopératifs du niveau collégial, celui du tuteur, les frais pour la préparation du stage et les frais de formation du tuteur (Gouvernement du Québec, 1999). Par le biais de cette loi, les entreprises peuvent former des tuteurs qui transmettront aux stagiaires les rouages de la tâche.

Plusieurs entreprises ne semblent pas connaître les avantages de cette loi. De plus, les dernières orientations prises par le gouvernement en matière de formation de la main-d'œuvre limitent la portée de la loi. Les modifications prévues ont pour effet d'exempter les petites et moyennes entreprises de l'obligation de consacrer 1 % de la masse salariale à la formation de leurs travailleuses et travailleurs. Or, tel que mentionné précédemment, ce sont précisément les petites et moyennes entreprises qui collaborent le plus à accueillir des stagiaires en alternance.

Un constat qui soulève des questions

Au cours de la consultation faite auprès des neuf syndicats locaux, nous avons constaté que la distinction faite entre l'alternance d'acquisition et l'alternance de transfert n'est pas clairement établie. Plusieurs éléments ont démontré que l'alternance pratiquée dans plusieurs centres de formation professionnelle s'inscrit dans un modèle de transfert plutôt que d'acquisition. Les difficultés liées au développement des stages, identifiées dans l'étude du CRIRES, confirment effectivement ce virage de l'alternance en formation professionnelle vers des stages de transfert. Une autre étude a aussi démontré que sur les huit programmes de formation analysés, cinq d'entre eux se situaient dans un contexte de stages « traditionnels »...« où les élèves appliquaient et approfondissaient en milieu de travail ce qu'ils avaient appris en centre » (Hardy, Ménard, 1998). Malgré le fait que l'alternance au secondaire se déroule dans un encadrement relié à un stage d'acquisition de compétences, non rémunéré,

⁴ http://inforoutefpt.org/creditimpot/quoi_de_neuf.htm

intégré dans le programme régulier de formation et supervisé par l'établissement, l'élève ne participe aux activités de l'entreprise que pour mettre en pratique les compétences apprises au centre. Ce qui devrait normalement être établi comme étant un partenariat de type formateur, où les organisations impliquées s'inscrivent en tant que coformateurs, s'avère plutôt être un partenariat de type producteur, où l'élève est simplement intégré à la chaîne de production et met en application les apprentissages faits en institution d'enseignement. On peut croire que la dérive vers le modèle coopératif vient du fait qu'il est beaucoup plus facile de mettre en place un modèle d'alternance de transfert.

Cette métamorphose des pratiques d'alternance en formation professionnelle a été observée par plusieurs auteurs. On y relève notamment que le travail d'organisation est relativement faible. Le milieu du travail accueille les stagiaires sans modifier son organisation. Bien sûr, un tuteur est identifié et une évaluation est réalisée. Mais dans l'ensemble, les responsables de l'alternance au niveau scolaire vont introduire et réaliser les fonctions minimales d'intermédiation pour le fonctionnement du projet tout en renforçant la conviction de chacun sur les vertus de la formule. Il n'y a pas beaucoup d'ajustement et les stagiaires sont considérés par les entreprises comme de nouveaux employés. De toute façon, chacun des partenaires demande peu de changement à l'autre, ce qui renvoie notamment à la vision de leurs missions respectives, aux représentations que chacun se fait de l'autre, de son rôle (Doray, Marois, 2001). Le constat se manifeste de différentes façons. Christian Payeur et Laurier Caron ont regroupé les difficultés rencontrées en six catégories : la relative pénurie de lieux de stages, l'absence de compréhension commune des objectifs des stages, le manque de ressources humaines et financières, la qualité incertaine de l'encadrement des stages, le manque de préparation des stagiaires et la confusion entourant le statut du stagiaire. Il serait inutile de passer en revue l'ensemble des six catégories de difficultés, mais il serait plutôt intéressant, à ce stade, de mettre en lumière les causes qui ont mené les pionniers de l'alternance vers une pratique qui ne correspond pas à ce qui avait été prévu dans le projet initial du ministère.

- **Un manque d'implication du ministère dans la mise en œuvre de la stratégie pédagogique**

En 1995, le ministère structure l'alternance travail-études et publie alors une série de documents promotionnels, un document d'orientation et des guides de mise en œuvre qui permettent aux commissions scolaires d'adapter les programmes de formation en alternance. Cependant, le ministère n'a pas cru bon de mettre en place des activités de perfectionnement, ni pour le personnel enseignant, ni pour les tuteurs des entreprises potentiellement intéressées à s'impliquer davantage dans la formation des nouvelles travailleuses et des nouveaux travailleurs. De plus, aucune structure de suivi n'a été prévue afin de s'assurer d'une certaine uniformité dans l'implantation de la stratégie pédagogique.

L'assimilation des nouveaux concepts rattachés à l'alternance ainsi que l'organisation des structures nécessaires à la réalisation de l'alternance ont donc été faites de façon désorganisée, incomplète, au meilleur de la connaissance des enseignantes et enseignants qui se sont engagés dans l'aventure.

Le ministère n'a pas mis en place de structure promotionnelle efficace afin d'informer correctement le monde du travail des avantages, mais aussi des exigences que requiert la stratégie pédagogique. Cette opération lourde et demandante a donc été totalement assumée par les pionniers qui œuvrent dans les centres de formation professionnelle. Dans certains milieux, c'est l'élève qui se charge d'effectuer lui-même la recherche d'un lieu de stage. De plus, le suivi technique des entreprises est toujours assumé par le centre de formation professionnelle, malgré un manque de ressources et de financement.

Le recrutement d'entreprises est généralement comptabilisé dans le temps de présence des enseignantes et enseignants. Dans une commission scolaire, les activités de recrutement, d'information et de support technique sont attribuées au chef de groupe à 66 % du temps réel fait par celui-ci. Compte tenu du nombre d'élèves à placer et de la lourdeur de la tâche, la sélection des lieux de stages est souvent faite de façon à répondre à la demande plutôt que pour satisfaire aux besoins pédagogiques et organisationnels d'une formation adéquate. La préparation des tuteurs, lorsqu'il est possible de le faire, est minimale. Ils acceptent de jouer la partie sans réellement connaître l'implication qu'exige l'alternance ainsi que les rôles précis qu'ils sont appelés à jouer. Ainsi, il devient compréhensible que certaines entreprises utilisent l'alternance pour répondre à certains besoins de production tout en réduisant les coûts. Autrement dit, l'opportunisme de certains employeurs se traduit par l'utilisation de l'alternance comme moyen pour obtenir une forme de « cheap labor ». Cette situation a vite fait de créer une levée de boucliers du syndicat des employés de l'entreprise, là où il en existait un. Le Conseil général s'est aussi inscrit en opposition à toute forme de substitution d'emplois par des activités de stages et du non-respect des conventions collectives.

- **Des ententes de partenariat sans valeur**

Comme il a été relevé dans beaucoup de littératures, la plupart des ententes prises entre les établissements d'enseignement et les entreprises sont réduites à de simples formalités. On signe généralement des ententes afin d'assurer la couverture d'assurance du stagiaire, l'obtention des crédits d'impôt pour l'entreprise, l'établissement de paramètres relationnels tels que la durée du stage, la désignation du tuteur et du superviseur de stage, le nombre de visites du superviseur. La détermination du cadre de formation dans lequel l'élève devra évoluer est très souvent sacrifiée afin d'éviter une

surcharge de travail chez l'employeur et pour éviter des rencontres de préparation des intervenantes et intervenants dans l'entreprise. Le contenu pédagogique du stage n'est pas clairement défini. En général, le tuteur de stage ne connaît pas les éléments de compétences qu'il devra transmettre à l'élève. Il n'est pas en mesure d'identifier les activités que l'élève devra faire ni même d'évaluer le niveau d'atteinte des compétences à acquérir.

La qualité des stages varie donc d'un extrême à l'autre. Il est fréquent que le superviseur de stage soit obligé de retirer des élèves du lieu de stage parce que ceux-ci n'effectuaient pas d'activités reliées à la formation suivie. Il n'est pas rare non plus de remarquer un certain étonnement chez les employeurs lorsque ceux-ci s'aperçoivent que le stagiaire n'a pas acquis l'ensemble des compétences rattachées à la fonction de travail avant son arrivée en stage. Pour pallier à cette difficulté, l'ensemble des compétences du curriculum est dispensé en établissement durant les cours réguliers. Le programme est alors amputé d'un certain nombre d'heures, afin de permettre l'insertion de périodes de stages « pratiques » qui ne contribueront pas à la transmission de compétences. Les évaluations sont souvent une question de formalités basées surtout sur les aptitudes au travail de l'élève. Certaines enseignantes et certains enseignants considèrent les visites de stages comme des visites de courtoisie.

- **Le détournement des budgets de l'alternance**

« Tant les acteurs des établissements scolaires, que ceux des milieux de travail, constatent l'insuffisance des ressources humaines et financières consacrées au développement des stages et de l'alternance. Même si le programme québécois de soutien financier ATE a permis de combler certains besoins, il ressort clairement que les établissements scolaires ne disposent pas des moyens appropriés pour consolider l'offre de stages et en assurer la qualité tout en garantissant une meilleure intégration de ceux-ci dans le processus de formation. » (Caron, Payeur, 2002)

Il est très difficile d'évaluer l'ampleur de l'insuffisance du financement au niveau des commissions scolaires. Cependant, les consultations effectuées auprès des enseignantes et enseignants impliqués dans les programmes d'alternance ont plutôt décelé une forme de détournement des sommes allouées par le ministère. En effet, aucune des personnes consultées n'a été capable de retracer l'une ou l'autre des sommes prévues pour couvrir les dépenses supplémentaires occasionnées par l'alternance. Des enseignantes et enseignants affirment n'avoir jamais été informés de l'existence d'un montant annuel de base variant entre 15 000 \$ et 90 000 \$ selon le nombre d'élèves inscrits en alternance, croyant que le financement ne se limitait qu'au montant de 150 \$ par élève. Ailleurs, la commission scolaire a utilisé

les sommes pour renouveler les équipements du département. Une d'entre elle a simplement transféré les sommes dans le budget attribué au matériel, appareillage et outillage (MAO) sans toutefois procéder au renouvellement de l'équipement du département concerné. Or, le montant de base est réclamé par les enseignantes et enseignants car celui-ci leur permettrait de continuer le développement des projets déjà démarrés de même que l'ajout de nouveaux projets.

Plusieurs stratégies sont employées par les commissions scolaires afin de minimiser l'investissement. Mais celle qui demeure la plus patente est la non-reconnaissance du travail supplémentaire effectué par les enseignantes et enseignants. Les commissions scolaires reconnaissent dans la tâche éducative des enseignantes et enseignants les heures effectuées en présence d'élèves. Quelquefois, cette reconnaissance n'est faite que partiellement. Les activités de recrutement, de planification et de déplacement ne sont reconnues, la plupart du temps, que partiellement et comme temps de présence obligatoire. Cependant, on défraie toujours les coûts reliés aux déplacements du superviseur. Mais encore, on a découvert que dans une commission scolaire, les heures effectuées en entreprise par les élèves ont été retranchées des contrats des enseignantes et enseignants en alternance dans le but de permettre l'engagement d'une professionnelle ou d'un professionnel dont le rôle consiste à superviser l'ensemble des stages.

Ces stratégies de non-reconnaissance ont pour effet de ne restreindre qu'à l'essentiel les tâches des enseignantes et enseignants. La résultante est certes une diminution des services en ce qui concerne l'organisation du partenariat centres-entreprises. Les centres de formation professionnelle n'assument donc pas leur rôle de services aux entreprises, ce qui limite passablement les potentialités que peut comporter l'expérience du stage pour les élèves qui y sont placés. Le Conseil général a exigé la reconnaissance dans la tâche du personnel enseignant et professionnel en ce qui concerne le travail effectué dans le cadre de stage en milieu de travail.

Des correctifs à apporter

Il semble évident, qu'à l'origine, le ministère de l'Éducation s'est lancé dans l'aventure de l'alternance travail-études sans y mettre les efforts et la conviction nécessaires. Le plan mis en œuvre n'a certainement pas été suffisamment orchestré de façon à ce qu'un réel mouvement se crée dans les établissements scolaires. Le manque de suivi de la part du ministère, la timide promotion faite auprès des différents acteurs de l'alternance, l'absence de préparation adéquate et le manque de soutien, le financement insuffisant, ou plutôt non utilisé pour les fins prévues, sont certes les causes qui ont créé l'ensemble des lacunes identifiées par plus d'un auteur. La conjoncture actuelle a fait renaître ce désir de

rapprochement entre le monde du travail et le milieu de l'enseignement. Les avantages de l'alternance sont indéniables dans la mesure où des correctifs doivent être apportés.

- **Un outil de promotion et d'information pour les établissements scolaires et les entreprises**

Les outils de soutien provenant du ministère sont de trois types : des documents d'orientation et d'instrumentation, du matériel d'information et de promotion et un site Web situé sur l'Inforoute FPT. Dans l'ensemble, ces documents seraient bien conçus et couvriraient les sujets que doivent posséder les individus et organismes qui s'engagent dans la formule de l'alternance. Cependant, une étude auprès d'enseignantes et enseignants a révélé que la documentation du ministère ne semble pas adaptée pour les néophytes de l'alternance. « Ils semblent s'adresser davantage à des personnes déjà convaincues des avantages de l'alternance qu'à celles qui sont appelées à vivre un chambardement parfois considérable dans leur travail pour implanter l'alternance dans un établissement d'enseignement ou un programme, c'est-à-dire au premier chef, les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle et technique »⁵. Faute d'amélioration dans la clarification des outils de soutien et d'encadrement, la formation en alternance risque d'être facilement condamnable, accusée d'éparpillement, d'être un prétexte galvaudé à la saveur du jour.

De plus, il ne faudrait pas négliger la contribution de l'entreprise et particulièrement celle du tuteur qui sera en contact direct avec le stagiaire et le personnel de l'établissement d'enseignement. La documentation qui leur est destinée devra être révisée de façon à susciter leur intérêt, à mieux cibler le type de stagiaires qu'ils sont susceptibles d'accueillir. Il serait donc préférable de réviser le matériel de façon à le personnaliser davantage aux particularités des entreprises ciblées.

Dans l'objectif de mettre sur pied une communauté d'alternance où il serait possible de faire la promotion et l'information, d'assurer le suivi et le support, tant des enseignantes et enseignants que des entreprises et même des élèves, il s'avère important de mettre de l'avant la force d'un « réseau » d'échanges qui va au-delà du simple site à consulter. C'est un lieu d'échanges qui réunit différentes informations de nature technique, administrative et pédagogique et qui permet l'implantation et le suivi efficace des projets d'alternance. Le réseau joue un rôle de catalyseur où les établissements d'enseignement et les entreprises pourront être mis en contact en fonction de leurs intérêts convergents. Un réseau est une excellente façon d'être près des gens afin de mieux les sensibiliser. C'est un

⁵ DGFPT ; Rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001, octobre 2002.

outil de communication qui dynamise les relations entre les intervenantes et intervenants.

Actuellement, quelques regroupements contribuent activement au déploiement de l'alternance au Québec. L'Association québécoise de l'alternance travail-études (AQATE) est un de ces organismes à but non lucratif dont la mission est de fournir aux établissements d'enseignement des moyens d'implantation des programmes d'alternance travail-études. L'expertise acquise ainsi que le rayonnement établis progressivement par ces organismes pourraient être mis à profit dans le développement d'un réseau interactif. Les comités sectoriels de main-d'œuvre de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) devraient aussi jouer un rôle d'importance en tant que représentants du monde du travail au sein du « réseau ».

Enfin, les conseils régionaux de développement ont intégré la dimension de la formation comme axe de développement régional. Cependant, un avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) paru en septembre 2003, intitulé « L'éducation des adultes : partenaires du développement local et régional » a relevé un certain nombre de dérives dans la gestion de la formation, notamment celle que les champs d'intervention en éducation des adultes aux fins de développement régional ont pour la plupart du temps un caractère socioéconomique. Les partenariats établis entre les établissements d'enseignement, Emploi-Québec et les centres locaux d'emploi (CLE) dominant sur toutes autres considérations à caractère éducatif. Il semble effectivement que la prise en considération des besoins éducatifs des personnes dans toutes ses dimensions n'occupent pas une place suffisante dans les préoccupations des organisations (CSE, 2003). La gestion du « réseau ATE » par les conseils régionaux serait un moyen intéressant d'aborder la formation professionnelle à partir d'un volet éducatif. De plus, les organismes patronaux, syndicaux et gouvernementaux ont une représentation au sein de cette structure déjà existante.

Toutefois, le gouvernement a déposé le projet de loi 34 le 12 novembre 2003 concernant la Loi sur le ministère du Développement économique et régional. Son adoption aurait pour effet d'abolir les conseils régionaux de développement (CRD) et de les remplacer par des Conférences régionales des élus. Ces nouveaux interlocuteurs et interlocutrices seraient composés de préfets, de maires et de présidents d'arrondissement pour les villes de Montréal et de Québec et auraient pour mandat d'évaluer les organismes de planification et de développement locaux, de donner des avis au ministre et de définir le plan quinquennal de développement de chaque région. Le mandat de développement régional serait alors confié aux municipalités régionales de comté (MRC). Il s'avère actuellement impossible d'évaluer les conséquences d'une telle répartition des mandats et par le fait même, d'y

rattacher une structure de concertation liant les institutions d'enseignement à un regroupement d'entreprises.

- **Une formation complète pour les acteurs de l'alternance**

Le perfectionnement du personnel enseignant

Le perfectionnement du personnel enseignant demeure toujours le meilleur moyen pour que celui-ci adhère à des propositions de changements. L'alternance travail-études est une stratégie qui demande à l'enseignante ou à l'enseignant de modifier ses approches, de confronter ses méthodes et ses connaissances avec celles du monde du travail. Elle questionne sur le rôle de l'enseignante ou l'enseignant dans une dynamique où des savoirs, mais surtout des savoir-faire sont dispensés à l'extérieur du milieu scolaire.

En formation professionnelle, l'enseignante et l'enseignant se doivent toujours d'être à l'affût de nouvelles technologies. C'est pour cette raison que le ministère a mis sur pied, sur l'Inforoute FPT, une série de projets de perfectionnement répondant aux besoins techniques évoluant dans l'industrie. Adapter un programme en alternance demande un perfectionnement au même titre que celui que requiert un changement technologique. Le financement destiné au perfectionnement technique des enseignantes et enseignants devrait donc prévoir mettre en place et rendre accessible à toutes les enseignantes et à tous les enseignants un programme de perfectionnement rattaché à la création de projets d'alternance, et ce, dans le respect de la convention collective et de la Loi de l'instruction publique.

La formation des tuteurs en entreprises

Depuis les débuts des projets d'alternance, les tuteurs sont sélectionnés par leur employeur en respectant des critères qui relèvent surtout de leurs connaissances et de leur expertise technique. Lors de la rencontre préparatoire à l'accueil du stagiaire, le futur tuteur est informé du rôle qu'il aura à jouer. Comme il a été constaté, la qualité de cette « formation » peut varier selon un certain nombre de facteurs identifiés précédemment.

Dans un stage d'acquisition de compétences, les modules retranchés du programme pour laisser place aux stages seront enseignés par le tuteur. L'évaluation par l'enseignante ou l'enseignant des compétences rattachées à ces modules dépend fortement de la qualité des enseignements et de la fiabilité des informations transmises par le tuteur. Pour assurer une certaine uniformité de la formation et de l'évaluation, un bagage minimum doit être transmis au tuteur avant l'arrivée du stagiaire.

Du côté du régime d'apprentissage en milieu de travail d'Emploi-Québec, le compagnon doit suivre une formation d'une demi-journée afin d'assimiler les rudiments du compagnonnage. Le rôle des compagnons en ce qui concerne l'évaluation est mis en évidence, particulièrement dans la perspective que ceux-ci doivent enregistrer les compétences d'un apprenti dans un registre d'État. Certains ont donc signifié leur intérêt pour mettre en place une formation pour les compagnons afin de s'assurer de leurs capacités à former et évaluer leurs apprentis. Quelques comités sectoriels ont d'ailleurs commencé à instaurer des exigences de formation aux compagnons qui vont largement au-delà de ce qui est demandé actuellement. La Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) étudie présentement la possibilité d'implanter un curriculum de formation pour les compagnons.

Pour les tuteurs comme pour les compagnons, il en va de la crédibilité de chaque formule. Une formation uniforme et dirigée par le ministère de l'Éducation assurerait l'uniformité et un contrôle de la qualité des apprentissages. De plus, cette formation serait une excellente façon de valoriser le travail des tuteurs comme celui des compagnons. La certification faciliterait certainement la reconnaissance de l'encadrement des stagiaires dans la tâche des tuteurs et des compagnons, comme l'exige la Centrale et la CSN⁶ depuis 1992. Présentement, Emploi-Québec certifie les compagnons, certification qui échappe au réseau scolaire. Une formation créditée par le ministère de l'Éducation et disponible pour les deux systèmes faciliterait, d'une part, la reconnaissance par le réseau scolaire des compétences acquises via le régime d'apprentissage et, d'autre part, assurerait un bassin de tuteurs qualifiés, donc d'entreprises hôtes pour les projets d'alternance. Enfin, la présence de tuteurs-compagnons devrait permettre à une entreprise d'être accréditée auprès du « réseau ATE » du ministère comme entreprise formatrice. L'intérêt pour les employeurs d'obtenir cette accréditation serait d'avoir accès à un crédit d'impôt supplémentaire relié aux dépenses rattachées à l'accueil de stagiaires. La dimension concernant la bonification du CIRF sera abordée dans la section financement. La Centrale et la CSN⁷ s'inscrivent aussi en accord avec la mise en place d'une forme d'accréditation pour les entreprises qui participent à l'effort collectif de la formation de la main-d'œuvre.

- **Des protocoles d'ententes qui concrétisent les partenariats**

La formation en alternance nous suggère des questionnements concernant les organisations en présence : comment doivent s'organiser les rapports entre elles ? Quels sont les engagements et les modalités de ces rapports ? Dans cette perspective, Lesne (1992) note que c'est d'abord au niveau organisationnel que se développent les rapports partenariaux. Plusieurs

⁶ Énoncé de principe sur le droit à la formation continue (2^e partie), la jonction entre les programmes d'études et le marché du travail, CSN, 29 et 30 avril 1992.

⁷ Ibidem note 4.

études (Clénet, 1994, Mazalon, 1995, Landry, 1994, Zay, 1995) mettent en évidence des logiques organisationnelles à prendre en considération dans l'organisation de l'alternance. Il convient de savoir que les relations entre deux organisations reposent avant tout sur une structure fonctionnelle qui suppose une « contractualisation » des besoins et des attentes de chacun. La négociation de l'organisation doit comprendre les éléments administratifs et pédagogiques (durée, effectif impliqué, support, programmation, validation, évaluation, financement, responsabilité, etc.). Des protocoles standardisés ont été développés dans quelques commissions scolaires. Ces protocoles, même s'ils sont pour la plupart incomplets, ont eu pour effet de sécuriser les relations entre les parties.

L'expérience de l'alternance au Québec a démontré que l'absence de protocoles types a contribué à l'éloignement du modèle de base prévu à l'origine. Cela s'est traduit par la mise en place d'une pléiade de formules d'alternance. Ainsi, il est maintenant impossible de prétendre d'une qualité homogène de la formation dans les entreprises. Il est donc nécessaire de rendre disponibles, pour les établissements et les entreprises, des protocoles types qui permettront une uniformité relative et éviteront des incompréhensions entre les parties au détriment des élèves. Aussi, l'accessibilité devrait être assurée par le « réseau d'ATE ».

- **Un financement adéquat**

Incontestablement, l'alternance n'est pas une formule à bon marché et encore moins une forme de privatisation rentable d'un service public. En résumé, ce sont avant tout des mesures spécifiques de financement qui viendront déclencher de nouveaux projets et faire croître de façon significative les initiatives en cours.

Pour les commissions scolaires

Ce n'est pas la première fois que la Fédération défend auprès du ministère l'idée d'enveloppes dédiées pour certaines mesures particulières. L'implication du personnel enseignant est déterminant dans le développement de projets en alternance car il en demeure l'acteur principal. Cette implication est directement proportionnelle à la reconnaissance dans la tâche des activités rattachées à la mise en œuvre des projets. Cette condition fait d'ailleurs l'objet d'une demande pour la présente ronde de négociation⁸. Elle situe bien l'importance qu'accorde la Fédération aux stages en milieu de travail. L'utilisation à d'autres fins des sommes prévues pour le démarrage et le soutien d'un programme en alternance met en péril la stratégie pédagogique. Cet état de fait est connu du ministère et identifié spécifiquement dans le *Rapport d'évaluation du programme de soutien financier de l'alternance travail-études* (MEQ, 2002). Il faut donc que le

⁸ A0304-CF-029, clause 13-10.07.

ministère s'engage politiquement à son tour afin de préserver l'intégrité du financement de l'alternance. De plus, les commissions scolaires doivent s'engager à injecter la totalité des sommes prévues pour l'alternance dans le capital humain et à respecter les dispositions de l'article 110.2 de la Loi de l'instruction publique concernant l'établissement des modalités de mise en œuvre des programmes⁹.

Pour les entreprises

Dans la même logique d'une volonté gouvernementale d'investir dans le développement de l'alternance travail-études, l'aide financière pourrait se présenter en trois volets :

- le gouvernement devrait rétablir le Crédit d'impôt remboursable pour la formation (CIRF). Il faut rappeler que ce crédit a été instauré pour encourager les entreprises à investir dans la formation de la main-d'œuvre.
- Une bonification du CIRF pour les entreprises accréditées stimulerait davantage la formation des tuteurs.
- Le projet de modification de la loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (loi 90) heurte directement l'alternance au niveau de l'implication des petites et moyennes entreprises. Soixante dix-neuf pour cent des entreprises contribuant à l'alternance seront dorénavant exemptées de l'application de la loi. Dans l'optique de valoriser l'alternance en tant que modèle de développement d'une culture de formation continue, le gouvernement doit mettre en place une mesure distincte qui permettrait à ces entreprises de diminuer les dépenses reliées à la formation des tuteurs. L'accès au financement pourrait être associé à la formation offerte par le ministère menant à la certification du tuteur.

Concernant la Politique d'éducation des adultes et de formation continue

De plus, le 2 mai 2002, des engagements en matière d'éducation des adultes ont été pris par le gouvernement. Il est important de rappeler qu'il y a 450 M \$ d'investis par le gouvernement dans la Politique d'éducation des adultes et de formation continue pour le développement de mesures afin de favoriser la formation des adultes. L'accroissement du financement en formation de base fait partie de ces mesures. Il est clair que cette politique se veut partenariale et que le MEQ partage dorénavant le leadership avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Une priorité est d'ailleurs accordée par la

⁹ CSQ, Guide pratique ; Les conseils d'établissement des centres en un coup d'œil, 2003, D11326, page 14.

Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) à l'acquisition par les adultes des compétences de base dans le cadre de projets de formation financés par le Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO). Le transfert intergénérationnel des savoirs est aussi un élément fortement considéré chez les entrepreneurs (Gouvernement du Québec, 2002).

Actuellement, un comité d'experts a été mandaté par le gouvernement pour analyser tout le volet financement de la politique. Dans ses travaux, le comité procédera à des consultations auprès des organismes concernés par la politique, dont la Centrale. L'alternance travail-études doit être considérée comme un élément clé dans le rapprochement entre le monde du travail et le milieu scolaire et devra faire partie de nos revendications concernant cette politique.

Conclusion

Dans le contexte de plus en plus exigeant de la mondialisation des marchés, le rapprochement entre le milieu scolaire et l'entreprise s'impose comme un enjeu fondamental du développement économique du Québec. Dans une dynamique partenariale telle que souhaitée par la Politique d'éducation des adultes et de formation continue, l'alternance travail-études peut contribuer à la mise en place d'une relation entre les institutions d'enseignement, les entreprises, les paliers de gouvernement, les organisations syndicales et les associations. C'est seulement dans des conditions adéquates de réalisation que l'alternance pourra s'avérer être un facteur intéressant de valorisation de la formation professionnelle et de soutien à l'insertion des travailleuses et travailleurs sur le marché du travail. La conjoncture de pénurie de main-d'œuvre qui prévaut depuis quelques années et qui, à coup sûr, ira en grandissant nous pousse à mettre cette formule en valeur comme élément important de planification de la main-d'œuvre. Encore une fois, l'alternance travail-études n'a pas été remise en cause. Mais c'est la mise en œuvre de la stratégie pédagogique qui a fait grandement défaut.

Aussi, la formation de base a été définie par la Politique. La norme sociale est le diplôme d'études secondaires (DES) ou son équivalent du côté de la formation professionnelle, le diplôme d'études professionnelles (DEP). Tous les acteurs de la société sont conviés à contribuer à la mise en place des conditions permettant l'atteinte de cette norme sociale. On assiste actuellement à la naissance d'une troisième voie de formation destinée à la main-d'œuvre en emploi. Le nombre de programmes courts de formation est en progression fulgurante dans tous les secteurs d'activité. On n'a qu'à penser au Régime d'apprentissage en milieu de travail d'Emploi-Québec, à la mise en place des modules de formation menant à une attestation d'études professionnelles (AEP) des services aux entreprises des commissions scolaires, au nombre grandissant de formateurs accrédités par Emploi-Québec et de firmes de consultants privés. L'effervescence observée du côté de la formation continue apporte aussi le risque d'une potentielle érosion des effectifs réguliers en quête d'une intégration trop rapide sur le marché du travail. On y verrait naître un groupe de travailleuses et de travailleurs formés de façon inadéquate et incapables de mobilité dans un marché en constante évolution.

Le renouvellement de la main-d'œuvre amorcé dans un contexte de croissance économique annonce un déplacement des besoins de formation du côté des adultes, particulièrement à la formation professionnelle. La formation de base des adultes s'articulera dans une approche de formation en discontinuité où les mouvements de va-et-vient entre le centre de formation et le marché du travail seront de plus en plus observés à l'éducation des adultes (Options, 2003). Le ministère de l'Éducation étudie actuellement la possibilité de permettre l'obtention d'un DEP via le cumul d'attestations d'études professionnelles (AEP)⁸

⁸ A0203-CF-047.

(Bernier, 2003). Cette vision de la formation à temps partiel viendrait en opposition des objectifs poursuivis par la Fédération dans ce domaine. Il serait alors intéressant d'envisager l'alternance comme modèle de formation à temps partiel. La planification d'un modèle formation-emploi basée sur les valeurs de l'alternance permettrait une meilleure gestion de la main-d'œuvre et de la formation de base de celle-ci. Il est donc nécessaire d'adapter l'offre de service de façon à répondre aux besoins de main-d'œuvre des employeurs et à assurer l'atteinte de la norme sociale pour toutes les citoyennes et tous les citoyens du Québec.

Bibliographie

- AUDET, Claudine (1995). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire. Défis, limites et conditions de réalisation*, Conseil supérieur de l'éducation
- BARBIER, J-M (1994). « Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat » in Zay d. & Gonnin-Bollo A
- BERNIER, Colette (direction), Martin FRAPPIER, Karine MOISAN (2003), PME, *institutions d'enseignement publiques et formation de la main-d'œuvre*
- BOIVIN, Lise et Gilles Boucher (1996). *Les stages coopératifs et la relation théorie pratique*, Cégep de Saint-Jérôme (financement PAREA, DGEC)
- BOURGEON, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*, Paris, Éditions UNFFEO
- CHARLAND, P-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture
- CLÉNET, J, GÉRARD, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation*, Paris, Éditions L'Harmattan
- CLÉNET, J. (1998). *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire*, Paris, L'Harmattan
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil
- CSN (1992). *Énoncé de principe sur le droit à la formation continue (2^e partie), la jonction entre les programmes d'études et le marché du travail*
- CSQ (2000). *Les relations entre la formation et le monde du travail*, Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique
- CSQ (2003). *L'Éducation, un bien publique*, revue Options, automne 2003
- DUPONT, P., BOURASSA, B. (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté par le partenariat*, dans École et entreprise. Vers quel partenariat ? sous la direction de C. Landry et F. Serre, Presses de l'Université du Québec
- DORAY, P., MAROY, C. (2001), *La construction sociale des relations entre éducation et économique*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université

- FORUM POUR L'EMPLOI (1992). Christian Payeur, René Simard, *Guide stages en milieu de travail dans le cadre de programmes de formation professionnelle du secondaire et du collégial*
- FRANCO, B., LELOUP X., BARRÉ P. (1998). *Profils de participation des entreprises et formation en alternance*, Critique régionale (26/27) pp. 121-130
- GAGNON, C., KLEIN, JL. (1991) *Le partenariat dans le développement local : tendances actuelles et perspectives de changement social*, Cahiers de géographie du Québec, Vol 35 no 95, pp. 239-255
- GEAY, A. (1985). *De l'apprentissage à l'école : la formation des apprentis*, Paris, Éditions Universitaires
- GEAY, A. (1998), *L'école de l'alternance*, Paris, Éditions L'Harmattan
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Le plan d'affectation des ressources du fonds national de formation 1999-2000*
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002), *Apprendre tout au long de la vie ; Politique d'éducation des adultes et de formation continue*
- HARDY, Marcelle, Dominique BOUTEILLER et Carmen PARENT (1998). *Interventions des acteurs éducatifs dans le rapprochement école et entreprise*, communication présentée à la Première rencontre annuelle du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi)
- HARDY, Marcelle, André DOLBEC, Carol LANDRY et Louise MÉNARD (2001). *Les stages en alternance : études des résultats pour les élèves*, Colloque du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi)
- HARDY, Marcelle et Louise MÉNARD (2002). *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*, communication présentée au Congrès international de L'AFIRSE (Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation), Pau
- HENRIPIN, M. (1994). *Les pratiques locales du partenariat éducation-travail, dans École et entreprise vers quel partenariat ?*, Ste-Foy, PUQ
- JANIN, B. (1995). Accueil et ouverture du colloque sur l'étude du partenariat en éducation. In *Les Actes du colloque : Établissements et partenariat : stratégies pour des projets communs*, Édités par D. Zay et A. Gonnin-Bollo, Paris : INRP pp. 34-35

- LANDRY, C., ANADON, M., SAVOIE-ZAJC, L. (1996). *Du discours politique à celui des acteurs : le partenariat en éducation, une notion en construction*, Apprentissage et socialisation, Volume 17, numéro 3, pp 9-28
- LANDRY, C., GAGNON, B. (1999). *Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu*, Cahiers de la recherche en éducation, Vol. 6, no 2, pp. 163-188
- LANDRY, C., SERRE, F. (1994). *École et entreprise vers quel partenariat ?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- LANDRY, Carol (sous la direction de) (2002). *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Presses de l'Université du Québec
- LAPORTE, Michel (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation de quelques expériences en cours*, cégep de l'Outaouais (financement PAREA, DGEC)
- LESNE, M. (1990). *Socialisation et formation*, Paris, Édition Paideia
- MAZALON, Élisabeth (1994). « La problématique du partenariat dans les formations en alternance », dans *École et entreprise. Vers quel partenariat ?*, sous la direction de C. Landry et F. Serre, Presses de l'Université du Québec
- MAZALON, Élisabeth (1995). *Alternance et relations école-entreprise : analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal
- MAZALON, Élisabeth et Carol LANDRY (1998). « L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation », dans *Cahiers de la recherche en éducation*, volume 5, no 1
- MEQ (1991). Option « alternance travail-études ». Pour associer théorie et pratique (Direction générale de l'enseignement collégial)
- MEQ (1995). *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, 2e édition (Direction générale de la formation professionnelle et technique)
- MEQ (1995). *Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre d'organisation d'une formation par alternance* (Direction générale de la formation professionnelle et technique)

- MEQ (1997). *L'alternance travail-études. Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise* (Direction générale de la formation professionnelle et technique ; rédaction : Gisèle G. Lafrenière et Clarisse Fréchette)
- MEQ (1997). *L'alternance travail-études, un projet de collaboration* (Direction générale de la formation professionnelle et technique)
- MEQ (1998). *L'alternance école-travail, une formule profitable pour tous. Annexe pédagogique. Pâtes et papiers. Opérations (version provisoire)* (Direction générale de la formation professionnelle et technique ; rédaction : Serge Farand et Nicole Massicotte)
- MEQ (1999). *Alternance en formation professionnelle et technique. Guide d'élaboration d'un plan de formation* (Direction générale de la formation professionnelle et technique)
- MEQ (2002). *Programme de soutien financier à l'alternance travail-études (ATE) en formation professionnelle et technique (FPT). Formulaire. Demande de subvention et d'autorisation pour 2002-2003 et Relevé annuel pour 2001-2002* (direction de la formation continue et du soutien)
- MEQ (2002). *Guide administratif pour les commissions scolaires, les collèges et les établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subvention. L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique* (Direction de la formation continue et du soutien)
- MEQ (2002). DGFPT, Denis LEBEL, *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*
- MEQ (2003). *Décroche tes rêves. Politique d'évaluation des apprentissages*
- MERINI, C. (1993). *Le partenariat comme objet d'étude ? vers un fondement théorique*, Les cahiers du DEA, veuve de la formation doctorale, UFR 8 Science de l'éducation, Paris : Université Paris VIII à Saint-Denis, no 1, pp. 7-36
- OCDE (1992). *École et entreprise : un nouveau partenariat*, Paris, CERI
- OCDE (1994). *Les formations en alternance, quel avenir ?* Paris, CERI
- PAYEUR, C. (1995) *Où en sommes-nous avec l'alternance ?*, Options CEQ
- POUPARD, R., LICHTENBERGER, Y. (1995). *Construire la formation en alternance*, Paris, Les Éditions d'organisation

- ROULLEAU-BERGER, L. (1998) « Professionnels de l'insertion au contact des jeunes en situation précaire : de la coproduction et de la discrimination des compétences », *Lien social et politique*, 40 : 39-45
- ROUSSEAU, N. LA PIERRE, J. (1999). *Expériences québécoises en alternance travail-études*, Conférence sur la formation professionnelle et technique, Québec, CSQ
- SCHNEIDER, J. (1999). *Réussir la formation en alternance*, Paris, TNSEP Editions
- SWARTZ, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris, Centre info.
- SERRE, F. (1998). *L'action comme lieu d'apprentissage et de connaissance*, Paris, L'Harmattan
- VEILLETTE, Suzanne et Michel PERRON (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan 1990-1995*, Groupe Écoles, Cégep de Jonquière et Québec, Association canadienne de l'enseignement coopératif
- VEILLETTE, Suzanne et Laurend RICHARD (1999). *L'alternance travail-études : une stratégie réellement gagnante ?* Groupes Écoles, Cégep de Jonquière (financement PAREA)
- ZAY, D. (1999). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Préface d'André de Peretti, Bruxelles, De Boeck
- ZAY, D. (1994) *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »
- 2003 *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q.C.1-13.3

DOCUMENTATION SUR SITES EN LIGNE

- ACDEC (2001) : www.acdec.eccc.ca/
- AQAET (2001) : <http://www.edumatic.qc.ca/aqaet/index.html>
- CAFCE (2001) : www.cafce.ca
- MWQ (2001) : <http://inforoutefpt.educ.infinet.net/service/ate/alternance3.htm>
- Crédit (2003) : http://inforoutefpt.org/creditimpot/quoi_de_neuf.htm